



UNIVATES

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI
CURSO DE PEDAGOGIA

AUTISMO E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO

Isabel Cristina Fink

Lajeado, novembro de 2018.

Isabel Cristina Fink

AUTISMO E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari, como parte da exigência para obtenção do grau de Pedagogia, Licenciatura.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Olegário

Lajeado, novembro de 2018.

Isabel Cristina Fink

AUTISMO E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO

A Banca examinadora abaixo aprova a Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari, como parte da exigência para obtenção do grau de Pedagogia, Licenciatura:

Profa. Dra. Fabiane Olegário - Orientadora
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Morgana Domênica Hattge
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Lajeado, novembro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Ao final desta caminhada quero agradecer primeiramente a Deus, pois em todos os momentos desta longa jornada acadêmica, ele esteve comigo, foi minha principal fonte de energia e inspiração, por iluminar meus caminhos e guiar meus passos e nunca me deixar desistir. Obrigada Senhor, por ter colocado pessoas maravilhosas no meu caminho.

A minha mãe, Serenita da Silva Fink (in memoriam) que, em vida, sempre incentivou e apoiou meus estudos, entendeu minhas ausências, e de cuja ausência, hoje, eu me ressinto. Dedico mais esta conquista, a você, mãe!

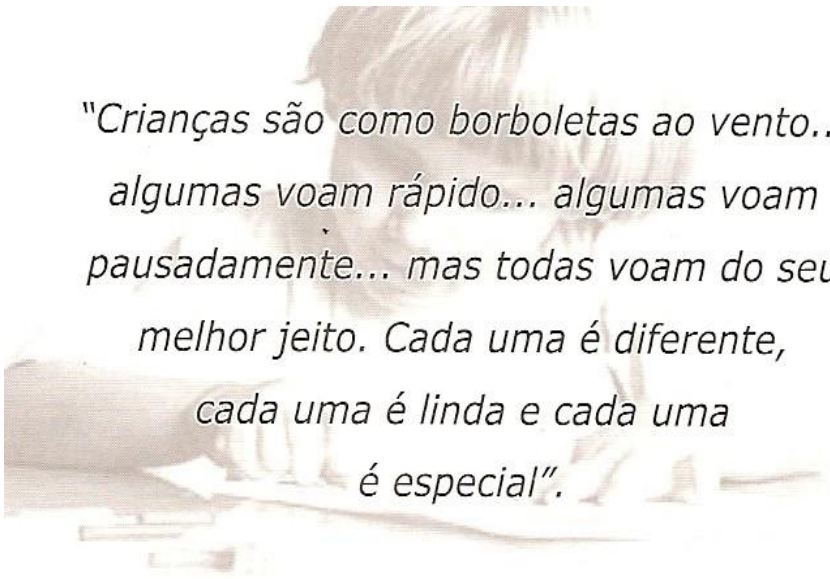
A minha família, na pessoa de minha irmã Eliria Fink, e seus filhos: Cristiano Hugo, Paula Caroline e Claudia Camila, pelo apoio e compreensão nos momentos difíceis, por entender as minhas ausências, por estar sempre ao meu lado me aconselhando e me fortalecendo quando eu mais precisava.

Aos mestres, agradeço do fundo do meu coração pelos ensinamentos, em especial a minha orientadora Fabiane Olegário por aceitar ser a minha orientadora, por acreditar no meu potencial, não medindo esforços para me auxiliar.

Agradeço, em especial, a professora Morgana Domênica Hattge, por ter aceito o convite para ler e fazer parte da banca avaliadora deste trabalho.

Aos colegas e amigos que conquistei durante esta jornada acadêmica. Obrigada pelos abraços nos momentos difíceis, pelo carinho, conselhos, risadas, pela força e pelos grandes momentos que pude compartilhar com vocês.

MENSAGEM



"Crianças são como borboletas ao vento... algumas voam rápido... algumas voam pausadamente... mas todas voam do seu melhor jeito. Cada uma é diferente, cada uma é linda e cada uma é especial".

RESUMO

Este trabalho tem como tema o Transtorno do Espectro Autista (Autismo) e a inclusão escolar. Tem como objetivo conhecer e compreender como se constitui o transtorno do espectro autista, suas principais características e causas potenciais. Além disso, esta pesquisa tem o intuito de contribuir com os estudos sobre a inclusão de criança com autismo no ambiente escolar. Para a realização desta pesquisa, utilizou-se a metodologia qualitativa por meio de pesquisa exploratória, com revisão de literatura específica. No que tange à inclusão, a pesquisa está embasada nos seguintes autores: Rocha (1997), Bosa (2002), Consenza (2011), Lopes (2014), Veiga-Neto (2011), entre outros. Como procedimento metodológico foram realizadas três observações de um aluno autista inserido em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública no município de Lajeado/RS/BR. Além das observações foram realizadas duas entrevistas com a professora titular e a professora assistente da turma em questão, gravada em áudio com questionário específico. Ao final da pesquisa, observou-se que o recurso disponível para a efetivação da inclusão escolar de Marcelo, (o acompanhamento individualizado realizado por uma professora assistente), poderia ser efetivado de outra forma. Sem, no entanto, menosprezar ou minimizar a boa vontade de ambas as profissionais. Nesse sentido, ainda se percebeu que as duas profissionais envolvidas na inclusão deste aluno buscam solucionar situações do cotidiano escolar da forma que julgam corretos, baseados na sua própria formação escolar ou familiar.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão Escolar. Educação. Diferenças.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 INCLUSÃO ESCOLAR.....	11
2.1 Autismo.....	14
2. 2 Estudo de caso.....	19
3 LEGISLAÇÃO	30
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICES	40
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO COM O PROFESSOR DA TURMA.....	41
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO... 	42

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada teve como objetivo estudar sobre o Transtorno do Espectro Autista (Autismo) no ambiente escolar. Nesse sentido, foi necessário pesquisar a origem do Autismo, suas causas potenciais e características. A problemática que se propôs foi o autismo e inclusão escolar, buscando pensar que práticas educativas são possíveis para o aluno autista na perspectiva da inclusão?

O autismo, assim como outras patologias do gênero, sempre esteve presente na minha prática pedagógica, como professora da área da Educação Infantil e também dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante as práticas, senti o quanto é desafiador trabalhar com portadores deste transtorno e outras deficiências, visto que tinha pouco conhecimento teórico sobre as diversas patologias apresentadas pelos alunos. Além disso, outra dificuldade enfrentada foi à falta de diagnósticos não conclusivos, com falta de referências e dados claros em relação à patologia apresentada pelo aluno. Outra dificuldade era a não aceitação por parte dos pais da criança em relação à patologia apresentada pelo filho, gerando conflitos entre Escola e Família.

Em uma turma de alunos, podemos encontrar patologias diversas em que o comprometimento neurológico varia de pessoa para pessoa. Enquanto professora da educação infantil acompanhei crianças com diversas patologias, uma delas apresentava convulsões intensas e extensas, necessitando de atendimento/socorro imediato por risco de asfixia. A segunda criança tinha crises de agressão aos colegas, que surgiam sem motivação aparente e a qualquer momento. Esta criança apresentava idade mental diferente da cronológica. Também, havia uma terceira criança que simplesmente não se integrava com os colegas, permanecia ausente, praticamente o tempo todo. Quanto ao grau de dependência dessas crianças, enquanto as duas primeiras crianças eram quase independentes, a outra criança era completamente dependente. Por exemplo, no auxílio ao banheiro, troca de fraldas e alimentação. Minha prática se baseava na informação de que crianças portadoras de síndromes como o autismo, dentre outras, necessitam de estímulos de todo e qualquer tipo e forma, o mais precocemente possível.

Em função disso, minha curiosidade e vontade de investigar mais a fundo, questões como: diagnóstico precoce (se é que isto é possível), possíveis causas do autismo e, com isso, buscar subsídios para uma prática pedagógica que possibilite a inclusão escolar de alunos portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A pesquisa apresenta três seções de trabalho. A primeira discute o conceito de inclusão e suas implicações no âmbito escolar e nas teorias e escritos de autores como: Veiga-Neto (2011), Lopes e Morgenstern (2014), entre outros.

A segunda seção mostra as principais causas e características do Transtorno do Espectro Autista, a partir dos estudos e teorias de Rocha (1997), Bosa (2002), Consenza (2011), dentre outros autores. Ainda, nessa seção apresenta-se um estudo de caso, de um aluno autista, incluído em sala de ensino regular, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola do município de Lajeado/RS.

A terceira seção aborda um resumo do percurso legal no que tange as Leis da Educação Especial, a partir de documentos oficiais, buscando contextualizar como se desenrolaram os processos de inclusão escolar no Brasil. Por último, evidencia-se a descrição da metodologia utilizada para a pesquisa, as observações realizadas no ambiente escolar onde o sujeito pesquisado estava inserido e as entrevistas, a partir de questionário específico, com as professoras.

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a metodologia qualitativa. A metodologia qualitativa atém-se como objetivo: valores, atitudes, percepções e motivações sobre o assunto e o público pesquisado. No entanto, não quantifica valores, e sim, objetiva a compreensão profunda dos resultados levantados. A produção dos dados do trabalho foi realizada por meio de pesquisa exploratória, com revisão de literatura específica sobre o tema.

A investigação se deu a partir de um Estudo de caso envolvendo uma criança autista inserida no primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Lajeado/RS. Foram realizadas 03 observações na turma do 1º ano. A turma é composta por quinze alunos, as crianças têm 6 e 7 anos de idade. Uma das crianças da turma possui diagnóstico médico de Autismo. É um menino, com 6 anos de idade que é atendido por uma

professora assistente e pela professora titular. Além das observações, foram realizadas entrevistas com as professoras da criança autista.

2 INCLUSÃO ESCOLAR

Não é de hoje que a inclusão é palavra de ordem e bandeira de discursos de diversos órgãos e esferas, tanto no contexto social como educacional. Quando se fala de inclusão na escola regular de ensino, estamos falando da educação das diferenças, de todas as formas e de todos os tipos de diferenças.

Conforme Saraiva e Lopes (2011, p. 17) apud Lopes e Morgenstern (2014, p.183) “estar incluído era simplesmente poder desfrutar dos benefícios que eram estendidos a toda a população”, também não se tinha a preocupação de promover a capacitação destes indivíduos para que pudessem, de alguma forma ter um meio para suprir suas necessidades mais básicas por si mesmo e do seu trabalho.

A inclusão no Brasil passou de um foco excludente para uma visão inclusiva de todos. Em outras palavras, são visíveis na história as práticas de exclusão daqueles que eram ignorados pelo poder público e sociedade. Partindo, do século XVIII, período que se caracterizou por movimentos de exclusão, as pessoas com deficiência foram retiradas do convívio social porque não tinham direitos, nem a sociedade os aceitava, portanto, necessitavam viver reclusos. Relegando-os a uma reclusão de confinamento em tempo integral.

Mais tarde, no século XIX, verificam-se movimentos de reclusão parcial para aqueles considerados em risco social, com acesso somente a instituições específicas, (APAE e outras instituições afins) para receber tratamento, educação, formação para o trabalho, de acordo com suas potencialidades e capacidades.

Na análise de Veiga-Neto e Lopes (2011, p.126), o conceito de inclusão se configura como:

Um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. A inclusão pode ser entendida, como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126).

Na contemporaneidade, segundo Lopes et al., (2010), as práticas de inclusão se ampliam, na busca por uma ainda sonhada e desejada inclusão total, pois:

[...] todos são capazes de aprender e criar outras condições e vida para si, a partir do momento que seus interesses são mobilizados, e de que podem se sair melhor a partir da inclusão, gera frentes de ações estatais e não estatais que elevam a inclusão a um imperativo de Estado (LOPES et al., 2010).

Veiga-Neto e Lopes (2011) argumentam a respeito dessa problemática ao afirmar que:

Torna-se urgente questionar os usos da palavra inclusão para se referir a um número cada vez maior e mais diverso usos alargados da palavra exclusão, quando ela é entendida como “o outro da inclusão”. Nesse caso, excluídos refere-se àqueles que, de alguma maneira, são discriminados pelo Estado e/ou pela sociedade (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 122).

A implantação das leis que regem os métodos e as formas de inclusão no Brasil, provocou transformações importantes na concepção de inclusão social na sociedade brasileira. Com maiores investimentos do estado nas condições de vida, na educação e participação social destes sujeitos, que articulados aos desejos já inculcados nas pessoas com deficiências e suas famílias. É possível perceber um ambiente notoriamente inclusivo. Nessa direção, “o simples fato de o aluno frequentar a escola, tendo a oportunidade de conviver com os demais colegas e professores, justificaria sua permanência em sala de aula. Negligencia-se a construção do conhecimento em prol da socialização do sujeito”. (HATTGE; KLAUS, 2014, p. 329).

Hattge e Klaus (2014, p. 330), ao abordar esta problemática, apontam que:

A socialização estaria na base dos processos inclusivos vinculados a esse princípio, mas também comungam do princípio de que os processos inclusivos na escola não se justificam simplesmente em função da socialização dos sujeitos. (HATTGE, KLAUS, 2014, p.330)

Desse modo, os processos inclusivos não devem priorizar somente a participação desses indivíduos em sala de aula. Mas, sobretudo, oportunizar a aprendizagem destes mesmos alunos, pois:

A escola tem um compromisso com o desenvolvimento dos sujeitos. Nos processos inclusivos vinculados a esses princípios, reside uma grande preocupação com a construção de materiais e a implementação de metodologias de ensino que venham a produzir uma aprendizagem individualizada, levando em consideração as necessidades específicas dos sujeitos, suas potencialidades e desafios. Porém, grande parte das discussões realizadas é centrada nas metodologias de ensino. A inclusão é tomada como algo natural, como se ela estivesse, desde sempre, aí no mundo (HATTGE; KLAUS, 2014, p. 329).

Dentro dessa problemática, Hattge e Klaus (2014, p.330) afirmam que “é preciso pensar que os processos de in/exclusão fazem parte da nossa vida social e do sistema educativo”, e cabe, portanto:

Criar e organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo, que permeiam o processo de aprendizagem, e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tencionem permanentemente os processos de ensino e aprendizagem implementados em sala de aula. (HATTGE; KLAUS, 2014, p. 330).

Segundo Lopes (2004) apud Lopes e Morgenstern (2014, p. 184-185), estes movimentos pelos quais a inclusão escolar perpassa no decorrer dos tempos são denominados como: “movimentos caracterizados de exclusão, de reclusão e de inclusão”. Hoje, face à forma que a inclusão escolar vem sendo praticada, podemos acrescentar o de in/exclusão.

Mas, o que significa a expressão In/Exclusão? Veiga-Neto e Lopes (2011) explicam que as:

Atuais formas de inclusão e de exclusão que caracterizam um modo contemporâneo de operação não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade. [...] in/exclusão foi à expressão criada para marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, para “atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado”. Dessa forma marcadamente relacional, a in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 130).

Nesse sentido, Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 129-130) chamam a atenção para o uso alargado da palavra inclusão, pois entendem que: “seu uso além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos, a uma simples introdução “de todos” num

mesmo espaço físico.” Todos têm o direito a ocupar os mesmos espaços, mas de maneiras diferentes, isto é, indivíduos são colocados numa situação de incluídos, mas ao mesmo tempo de excluídos. Isto é, inclui-se para excluir, fazendo-se desse modo, uma inclusão excludente.

O uso mais ampliado do termo inclusão não consegue estabelecer a necessária diferenciação entre as várias categorias excluídas. Portanto, podemos pensar que todos, indistintamente são submetidos aos mesmos processos de in/exclusão, assim, é comum que a escola adote o mesmo processo de in/exclusão quer se trate de uma criança autista, quer se trate de um jovem surdo, quer se trate de uma pessoa considerada normal.

Quando se trata da inclusão de alunos com deficiência, como é o caso dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista, cujos conceitos vamos nos referir a seguir, tais estratégias, anteriormente mencionadas, por Hattge e Klaus (2014) são fundamentais para a inserção e inclusão escolar e social destes indivíduos.

2.1 Autismo

Para melhor compreensão do que se trata o Transtorno do Espectro Autista torna-se relevante, para este estudo, fazer uma breve explanação sobre o que é o Autismo e suas peculiaridades, o que passo a descrever a seguir.

Historicamente, o termo autismo surge em 1911, a partir das pesquisas de Bleuler, designando-o como uma característica da esquizofrenia. Em 1943, com as pesquisas e estudos de Leo Kanner, passa a ter uma clínica específica, não mais sendo considerado como um tipo de esquizofrenia.

A partir de então, o autismo passou a ser conhecido como uma síndrome que Kanner chamou de Autismo Infantil Precoce. Suas pesquisas e observações acerca das características mais representativas dos pais dos seus pacientes lhe permitiu a escrita de “um perfil comum” aos pais de crianças portadoras desta síndrome: “nível intelectual alto e dificuldades profundas quanto á afetividade (frieza nas relações). Nesse sentido, a literatura sobre esta síndrome põe em evidência as subjetividades dos pais como um dos

determinantes do autismo do filho, ainda em sua vida intrauterina” (SILVA, 1997, p. 31-32).

Isto significa dizer que, se não houver relações afetivas significativas entre o bebê e seus pais, em especial com a mãe, a criança fatalmente vai deixando de lado os estímulos externos, ou seja, pouco a pouco a criança vai percebendo a falta desses estímulos reprimindo-os até interiorizá-los como inexistentes, se concentrando em seus estímulos internos, em si mesmo, e paulatinamente vai se fechando para o mundo exterior, criando um mundo só seu.

Pirard-Van Dieren apud Rocha (1997, p. 32) reforça esta ideia ao afirmar que “Não há estrutura específica da mãe do autista”. Trata-se, antes de tudo, de um encontro que põe em jogo, elementos estruturais inconscientes e eficazes. Em outras palavras, não importa a estrutura da mãe do autista, e sim a qualidade desta relação, que dependendo de como se processa, pode ser essencial e eficaz para a formação das estruturas do inconsciente (ego) da criança em questão, contribuindo para o agravamento do problema. Embasado em suas pesquisas, Pirard-Van Dieren apud Rocha (1997, p. 33) considera que: “o autismo seria, então, essencialmente aleatório”, devido suas causas desconhecidas e variadas, não estabelecidas por regras fixas.

Jerusalinski e Cavalcanti (1997), baseado em seu estudo intitulado Psicanálise do autismo, também concorda com “o aparecimento tanto de traços como de quadros autistas está inteiramente vinculado ao desequilíbrio do encontro do agente materno com a criança”. Relações essas que Jerusalinski e Cavalcanti, esclarecem, ao afirmar que “a história das crianças autistas e simbióticas nos mostra a incidência relevante de uma depressão materna que antecede ou permeia as primeiras relações mãe/bebê”. (JERUSALINSKI; CAVALCANTI apud ROCHA, 1997, p. 32).

O contato pele a pele com a mãe nos diferentes momentos do dia-a-dia da criança autista (amamentação, trocas de fraldas e roupas) é essencial na construção de experiências interiores e exteriores do seu corpo. Segundo Cavalcanti:

É a partir dessa relação entre mãe e filho que é construída a experiência da superfície do corpo [...] cujos cuidados por ela libidinalmente investidos, produzem estimulações em sua epiderme e estruturam as primeiras

experiências eróticas, propiciando-lhe as vivências arcaicas de integração do corpo funções estas que, conforme o mesmo autor é o alicerce sobre o qual o bebê constrói os limites entre exterior e interior e desenvolve a confiança básica na integridade de um envelope corporal, cujos orifícios não são representados como pontos de evasão (CAVALCANTI apud ROCHA, 1997, p. 81).

Deste modo, a criança autista entende, interpreta e interioriza este contato com a pele da genitora como se o corpo da mãe fosse um envelope fechado, sem pontos de saída, de onde nada se esvai ou se perde. Se esta relação acontece de forma prazerosa, entre o lactente e o corpo materno, esta relação se traduzirá em estímulos a seu bebê fazendo-o compreender que a pele e o corpo da mãe por consequência, não é algo fechado e intocável e sim, que ele possui total liberdade de relações com este corpo. Caso contrário, corroborará para o fechamento desta criança em si mesma, colaborando para o desenvolvimento de etiologias que poderão desencadear num quadro de Transtorno do Espectro Autista.

Com o passar dos anos e a evolução nas pesquisas, estudos mais recentes, no entanto, demonstraram que a falta de relações afetivas com a mãe não é a origem, nem causa do transtorno do Espectro Autista

Em 1944, Hans Asperger publica seu trabalho, com base nos pacientes por ele acompanhados:

Levantando, sobretudo, “características mais amplas que as de Leo Kanner, incluindo casos envolvendo comprometimento orgânico”. Asperger chama atenção para as peculiaridades dos gestos – carentes de significado e caracterizados por estereotípias, da fala que se apresentava sem problemas de gramática e com vocabulário variado, porém monótona, e a forma inapropriada de se aproximar das pessoas, e em alguns casos, apresentação de ausência de contato visual e interação social entre portadores do transtorno e seu círculo familiar (pais, irmãos, tios, primos, avós entre outros). (BOSA, 2002, p. 25).

Historicamente, foram diversos os conceitos em que o autismo se incluiu, conforme as áreas em que era pesquisado. Assim, houve conceitos com aplicação dos termos psicose e esquizofrenia ao autismo, aplicados por Leo Kanner e Hans Asperger, além de transtorno invasivo do desenvolvimento pela área da psicologia e transtorno global de desenvolvimento pela psiquiatria. Na contemporaneidade, a área da neurociência o classifica como patologia neurológica e usa o termo “transtorno do

espectro autista, para nomeá-la. Nela se inclui o autismo propriamente dito a síndrome de Asperger e a síndrome de Rett”. (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 132).

Segundo Consenza e Guerra (2011), o Autismo:

É um transtorno neurobiológico do desenvolvimento que tem uma origem genética poligênica que pode afetar muitos órgãos, mas com predomínio da alteração do funcionamento do sistema nervoso central, especialmente, estruturas como o córtex cerebral, o cerebelo e áreas do sistema límbico. [...] é caracterizado por anormalidades no comportamento, envolvendo a interação social, a linguagem e a cognição, com retardo mental em 70% dos casos e convulsões em 30% deles. O diagnóstico é clínico, feito pela observação do comportamento (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 133).

Quanto as suas características, Consenza e Guerra (2011, p.134) delineiam como as mais marcantes: “Os comportamentos estereotipados (repetitivos) e os problemas de comunicação, de habilidade social e de cognição (aprendizagem)”. Bosa (2002) nos mostra a seguinte definição para o termo Autismo:

A palavra “autismo”, escrita de diferentes formas - com “a” maiúsculo ou minúsculo, com ou sem o artigo precedendo a palavra (o Autismo ou o autismo) como síndrome comportamental, síndrome neuropsiquiátrico-neuropsicológica, como transtorno invasivo do desenvolvimento, transtorno global do desenvolvimento, transtorno persuasivo do desenvolvimento, psicose infantil precoce, pré-autismo, pseudo-autismo e pós-autismo (BOSA; BAPTISTA, 2002, p. 22).

Conforme Gillberg apud Orrú (2009, p. 23), “o diagnóstico e tratamento do autismo infantil, é considerado uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento”. O Autismo, segundo esta concepção, seria uma síndrome cujo fator preponderante é a alteração profunda do comportamento, com diversas origens e causas e que conseqüentemente, constitui-se caminho para evolução de distúrbios e alterações importantes no desenvolvimento social da criança, pois:

Entre os Transtornos Globais de Desenvolvimento o autismo é o maior representante, caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos de idade, havendo uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interação social, comunicação e comportamento focalizado e repetitivo, além de (...) manifestações inespecíficas, como fobias, perturbações do sono, ou da alimentação, crises de birra, ou agressividade (auto-agressividade). (STEINER, 2002 apud ORRÚ, 2009, p. 24).

Oliveira (2009) apud Onzi e Gomes (2015) esclarece a palavra “Autismo como “autos” significa “próprio” e “ismo” traduz um estado ou uma orientação, isto é, uma pessoa fechada, reclusa em si”. Daí o autismo ser entendido e conceituado como um estado ou condição de que seu portador parece estar recluso em si mesmo. (OLIVEIRA, 2002 apud ONZI; GOMES, 2015, p. 189).

Onzi e Gomes (2015) apontam que o TEA (Transtorno do Espectro Autista) apresenta subcategorias e o “comprometimento pode ocorrer em três níveis de gravidade: no nível um, o indivíduo exige apoio; no nível dois, exige apoio substancial; e no nível três exige muito apoio substancial”. (APA, Associação Psiquiátrica Americana, 2014 apud ONZI; GOMES, 2015, p. 189).

Nessa medida, o “Autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave, durante toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida”. (BORALLI, 2008, p. 21). Esta definição vem ao encontro do que afirma Steiner, com o agravante de que, a síndrome torna o indivíduo incapaz de responder por seus atos e ações.

Segundo Camargo e Bosa (2009), o autismo é classificado pelo DSM-IV-TR (Associação Psiquiátrica Americana [APA], 2002) como:

Um transtorno global do desenvolvimento, que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 67).

É preciso reiterar, diante do exposto acima, que as características citadas quando verificadas na criança antes dos três anos de idade são consideradas uma forma típica de autismo infantil. Se verificado após esta idade, se classifica como autismo atípico. No entanto, pode iniciar-se na adolescência como também na vida adulta. O certo é que se trata de patologia sem cura e que se propagará por toda sua vida, tornando o paciente dependente de cuidados por parte do seu círculo familiar.

Quanto à prevalência do autismo, a patologia acomete em maior número sujeitos do sexo masculino. Conforme Bosa e Baptista (2002, p. 31), até 2002, o prognóstico era de que

O autismo “acomete cerca de cinco entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos do que meninas.” Hoje no Brasil segundo pesquisas, existem 600 mil pessoas afetadas pela síndrome do autismo. Sendo que é quatro vezes maior em meninos do que em meninas, com uma diferença da pesquisa americana, no que diz respeito às meninas afetadas pelo autismo, que segundo “evidências são mais severamente afetadas” pelo fato de que meninas autistas “apresentarem QI (coeficiente de inteligência) mais baixos do que os meninos.” (BOSA; BAPTISTA, 2002, p. 31).

Em relação à incidência do autismo por faixa etária, no Brasil, de acordo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, tem-se os seguintes dados:

Considerando-se as taxas de 60/10.000 ou a mais recente taxa de 1% se pode estimar, que entre 1 a 2 milhões de brasileiros preenchem critério para o espectro autista, sendo de 400 a 600 mil com menos de 20 anos, e entre 120 e 200 mil menores de cinco anos. (IBGE, 2000, apud ONZI; GOMES, 2015).

Na sequência do trabalho, apresento o percurso da investigação empírica, transcrevendo a metodologia utilizada na pesquisa, bem como os relatos da pesquisa.

2. 2 Estudo de caso

Como já mencionado, para realização desta pesquisa se utilizou a metodologia qualitativa, por meio de pesquisa exploratória. Foram realizadas três observações na turma e em que está o aluno autista. Além das observações, a pesquisa contou com duas entrevistas com questões semiestruturadas ao professor da turma e ao professor assistente objetivando mostrar de que forma compreendem o autismo e a inclusão escolar. Segue abaixo, as descrições de cada dia observado.

Observação 01:

Data: 10 de setembro de 2018

Local: Escola Municipal de Ensino Fundamental Campestre

Turma de observação: 1º Ano A

A criança a ser observada, chegou ao prédio onde se situa a sala de aula da turma, acompanhada pela professora assistente, que o conduzia pela mão, uma vez que o acesso à sala se dá por uma escada extensa com degraus altos.

Na sala, os alunos são organizados em fileiras, um atrás do outro. Marcelo¹ é conduzido ao fundo da sala, ao lado da professora assistente. Passados alguns minutos de aula, Marcelo¹ levantou-se e foi até aos colegas numa tentativa nítida de buscar interação com os mesmos. Diante da negativa e resistência dos colegas, voltou para sua mesa, e a pedido da professora assistente, sentou-se novamente e esta lhe alcança um livro com desenhos e lápis de cor, nas cores laranja, verde e vermelho, para colorir. “Estas são suas cores preferidas”, relata a professora assistente. Ao observá-lo desenhando, percebi que utilizou os lápis de cor, manuseando-os corretamente.

Simultaneamente, a professora titular corrigia as tarefas de casa encaminhadas no dia anterior, com os demais alunos. Não se verificou nenhuma interação entre as duas professoras, no trabalho com Marcelo. Na sequência, foi disponibilizado a Marcelo um jogo pedagógico, constituído de letras do alfabeto. Passados alguns minutos Marcelo se desinteressou pelo jogo e começou a circular pela sala, de um lado para o outro. Sentou no colo de uma colega, que consentiu com a atitude, ao mesmo tempo em que, lhe demonstra atenção e carinho. Sendo esta, segundo as professoras, a sua colega preferida, por ser a única que interage com ele, em todos os momentos e situações.

Na sequência, atendendo ao chamado da professora assistente, Marcelo voltou para a sua mesa. Sentou-se novamente. A professora assistente lhe mostrou um livro com as letras do alfabeto grafadas de forma ampliada, com um desenho com a mesma letra no início e mais alguns desenhos que iniciam com a mesma letra. Marcelo nomeou todas as letras do alfabeto, demonstrando que conhece as letras e os números até 20 e também as cores. Conhecimento este, conquistado, aparentemente, pela memorização.

Na hora do lanche, seguiram todos para o refeitório da escola. Lá, Marcelo foi colocado em uma mesa separada dos colegas. Comeu o lanche sozinho, utilizando adequadamente a colher. Segundo a professora assistente, Marcelo não possui restrições alimentares, mas tem condutas alimentares já interiorizadas. Da merenda escolar só aceita polenta com molho, nos demais dias, seu lanche é pastel e refrigerante, sendo este último item, servido diariamente ao aluno.

¹ Marcelo é o nome fictício dado ao aluno

No momento do recreio, todos seguiram para o pátio. Um espaço amplo, arborizado, com espaços com área verde, gramado e areia, onde exploraram diversos brinquedos, roda, escorregador, balanços, gangorra, caixa de areia e jogaram bola. A mesma situação da sala de aula se verificou nesse espaço. Marcelo é deixado de lado pelos colegas, com exceção da menina, que é sua melhor amiga e que não mede esforços para auxiliá-lo nas brincadeiras, embora Marcelo faça tentativas de interação com os colegas, novamente, se verifica que é preterido pelos colegas. Toda vez que o menino se aproximava, todos se retiravam.

Segundo as professoras, Marcelo frequenta a escola, desde o início deste ano. Nesta ocasião não andava sozinho, era transportado no colo pelo avô, e não tinha domínio da articulação das mãos. Foi necessária uma atuação bastante forte da professora assistente, para que desenvolvesse a sua coordenação motora, da forma como se encontra no momento. Como estímulo, para aquisição dos movimentos das mãos foi disponibilizado ao aluno, bolinhas para fisioterapia. Para o desenvolvimento da coordenação motora ampla, caminhar, subir, descer escadas e brinquedos do pátio, foi necessário muito treino para favorecer e auxiliar seu acesso aos diversos brinquedos existentes no pátio da escola. Atualmente é independente quanto a estes movimentos.

A exceção é quanto a escada de acesso ao prédio da sala de aula onde o menino estuda, por serem os degraus muito altos, necessita da ajuda professora de um lado, e com a outra mão, se apoia no corrimão da escada.

Observação 02:

Data: 17 de setembro de 2018

Local: Escola Municipal de Ensino Fundamental Campestre

Turma de observação: 1º Ano A

No dia de hoje, em conversa com a orientadora educacional da escola, para esclarecimento mais preciso referentes às atividades a ser desenvolvidas pela pesquisadora. A orientadora relatou-me que a escola possui diagnóstico, documentado, da patologia de Marcelo, assinado por médico neuro pediatra da APAE, como portador de Transtorno do Espectro Autista moderado, agravado por AVC (Acidente Vascular Cerebral) acometido aos três anos de idade, do qual se recente de algumas sequelas.

Marcelo frequenta a APAE, (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) em dia específico, no turno inverso ao da escola. Sendo o atendimento dos profissionais desta instituição o único atendimento especializado que Marcelo recebe.

De volta à sala, Marcelo ainda não havia chegado, nem a professora assistente. Passado algum tempo, Marcelo chegou à sala, com uma das mãos enfaixadas, o que provocou alvoroço na turma, pois, todos ficaram curiosos com o que havia acontecido com o colega. Marcelo havia se ferido, no final de semana, no queimador do fogão, motivo porque, chegou mais tarde à escola nesse dia. Fez curativo na UPA, antes de vir para a escola.

A professora titular, então indicou uma mesa á sua frente para que se sentasse. Marcelo, porém, só depositou ali sua mochila. Posteriormente, continuou orientando as atividades que havia planejado para os demais alunos. Em dado momento, Marcelo verbalizou a necessidade de ir ao banheiro, momento em que foi acompanhado pela pesquisadora.

Visivelmente agitado, e sentindo-se órfão, sem a presença da professora assistente, o Marcelo, circulava freneticamente por toda a sala, se aproximava dos colegas, lançava mão de brinquedos/jogos da estante, além de livros. Manuseava-os por alguns instantes e jogava-os no chão.

Em dado momento, voltou a buscar interação com os colegas, abraçando, aproximava os lábios do cabelo, do colega, fazendo carinho no rosto, demonstrando sua intenção de interagir com os amigos, ao mesmo tempo em que, fazia o reconhecimento das possibilidades de interação, mas, estes não aceitaram a aproximação, repelindo-o.

Como o ambiente estava muito agitado e o barulho era constante, verifiquei que Marcelo levava constantemente as mãos aos ouvidos.

Na hora do lanche, novamente a pesquisadora o acompanhou até o refeitório. Lá a mesma situação do dia anterior se repetiu.

Durante o recreio, foi visível, a não aceitação de Marcelo pelos colegas, pois a cada tentativa de aproximação de Marcelo fazia, os colegas se retiravam. Logo, sua companhia era somente a colega com quem tem forte laço de amizade, e que se dispõe a brincar e interagir com ele, durante longos períodos, demonstrando atenção, carinho e cuidados, comoventes aos olhos da pesquisadora.

Observação 03:

Data: 24 de setembro de 2018

Local: Escola Municipal de Ensino Fundamental Campestre

Turma de observação: 1º Ano A

Neste 3º dia de observação, ao entrarmos na sala de aula, percebi uma mudança na organização da mesma, carteiras dispostas em círculo, com troca de lugares. Conforme fala das professoras isso é feito com frequência, sendo que por vezes, também são organizados por dupla ou grupos, conforme a atividade a ser proposta.

Após olhar as tarefas de casa, encaminhadas no dia anterior, a professora titular, colocou no quadro a atividade a ser realizada em seguida: “O Meu Final de Semana”. Na sequência, todos relataram em voz alta, o que fizeram no final de semana. Depois, alcançou uma folha de papel ofício para cada aluno, e orientou que relatassem através de desenho, o seu final de semana. No entanto, Marcelo, não participou das atividades anteriores. Em dado momento, se interessou por um jogo de Lego, manipulando-o por alguns minutos, deixando-o de lado em seguida. A professora assistente, então o chama pelo nome, para sentar-se a seu lado e disponibilizou atividades impressas, que coloriu de forma aleatória, utilizando-se da sua cor de preferência, a laranja, mesmo tendo a disposição outras cores.

Em seguida, a professora assistente lhe ofereceu um alfabeto impresso, em letra maiúscula, com a grafia do mesmo em letra minúscula ao lado, que soletrou uma a uma. Na sequência, a professora lhe alcançou uma imagem impressa de uma casa com jardim, que ele que pintava e nomeava as partes: “casa, porta, janela, árvore, nuvem”, bem como das cores que utilizava na pintura (verde, azul, laranja e vermelho).

Na hora do lanche, todos se dirigiram ao refeitório, onde se repetiu a mesma situação verificada nos demais dias de observação.

O recreio aconteceu dentro da sala de aula, uma vez que chovia torrencialmente, o que inviabilizou a ida das crianças ao pátio. Mais uma vez não houve nenhum tipo de interação entre Marcelo e os demais colegas, embora o menino buscasse aproximação com os colegas.

Depois do recreio, como a turma estivesse extremamente agitada, as professoras, providenciaram uma televisão para que as crianças pudessem assistir. Um filme infantil da Xuxa foi colocado no DVD para as crianças. Neste momento pude verificar o fascínio do aluno pela televisão. Permaneceu sentado e atento durante todo o tempo de duração do filme. Ao final, verbalizou: “Cabou!”.

Além das observações relatadas acima, realizei como pesquisadora uma entrevista com cinco questões específicas para a professora titular e a professora assistente do Marcelo. A primeira questão indagava sobre os conhecimentos teóricos em relação ao Autismo. A professora titular, atuando na área da educação há pelo menos 26 anos e com formação em pedagogia, não se pronunciou de forma específica sobre a pergunta. Preferiu iniciar sua fala discorrendo sobre a sua experiência ao receber um aluno autista em sua sala de aula, ao afirmar que:

Olha, é a primeira vez que esse ano, que eu tive uma criança autista. Então tenho estado com uma autista em sala de aula. Foi o primeiro ano, tá sendo uma experiência nova, não foi muito fácil à adaptação do aluno. É um aluno muito agitado, mesmo tomando medicação sob prescrição médica. O aluno apresenta inquietação, não consegue permanecer sentado por muito tempo, não consegue realizar as atividades propostas, devido aos comprometimentos neurológicos que a patologia lhe impõe (PROFESSORA TITULAR).

Com a fala da professora, pude perceber que há questões que a docente desconhece em relação ao Autismo. Frias e Menezes (2008), vão ao encontro desta questão e afirmam que:

O desafio colocado aos professores é grande e que parte significativa continua “não preparada” para desenvolver estratégias de ensino diversificado, mas, o aluno com necessidades especiais está na escola, então cabe a cada um, encarar esse desafio de forma a contribuir para que no espaço escolar, aconteçam avanços e transformações, ainda que pequenas, mas que possam propiciar o início de uma inclusão escolar possível (FRÍAS; MENEZES, 2008, p. 13).

Já a professora assistente relata que tem formação em áreas específicas, licenciatura plena em História e Geografia, especialização em Orientação e Gestão escolar. Quanto à pergunta sobre seus conhecimentos teóricos sobre o Autismo, ela assim se expressa:

Tenho cursos na área da educação especial, pela Faculdade La Salle, de Estrela, e pela Prefeitura Municipal de Estrela, no período que trabalhei em escolas do referido município com alunos com deficiências e em uma delas, o diretor disponibilizou polígrafo sobre o Autismo, para todas as professoras. (PROFESSORA ASSISTENTE)

Analisando a fala da professora assistente, percebe-se que, apesar da formação adquirida na área da educação especial, no que diz respeito ao Autismo, e a questões práticas quanto ao processo de inclusão de seus portadores, seus conhecimentos, a professora segue realizando cursos na área da educação especial e até mesmo percebe-se a preocupação do gestor sobre o assunto.

A segunda pergunta se referiu à adaptação escolar do aluno autista a classe regular de ensino. A professora titular responde brevemente que já havia respondido na primeira pergunta as questões referentes às dificuldades de adaptação do aluno.

A professora assistente por sua vez, relata:

Foi bastante difícil. O aluno veio de uma EMEI, próximo a escola. Entrou então numa turma diferente daquela em que estava habituado. Com colegas com idades também diferentes das crianças com convívio na EMEI. Nesse meio tempo os pais se separaram, e a professora assistente precisou se ausentar por um período de tempo para tratamento médico, que corroboraram com a dificuldade de adaptação do menino. Não andava, nem os movimentos das mãos. Tinha comprometimento motor em função de AVC (Acidente Vascular Cerebral) sofrido aos três anos de idade, que o deixou paralisado do lado esquerdo do corpo. Mas que, com ajuda da fisioterapia na APAE e atividades físicas realizadas por mim, tem feito avanços significativos na sua motricidade (PROFESSORA ASSISTENTE).

Uma análise das afirmações das professoras, nesta questão, nos permite perceber que nesta situação, não há interação entre as duas profissionais, no processo de inclusão do aluno com deficiência e toda a turma. Ficando essas ações e práticas a cargo somente da professora assistente, sendo que a professora titular somente se dedica ao atendimento das demais crianças da turma. Sabe-se, no entanto que, a inclusão escolar é importante para todos os envolvidos, e cada um tem papel relevante neste processo. Mas, para que a inclusão ocorra de forma significativa, como política pública, necessita

de objetivos e ações em conjunto, para valorizar todas as diferenças, sob pena de, se agirmos de modo contrário, estarmos promovendo uma inclusão excludente.

Assim, é de suma importância, que os profissionais da educação repensem constantemente suas práticas. Começando por atualizar-se constantemente, tanto na busca de conhecimentos, como de práticas pedagógicas necessárias a sua prática educativa, pois, conforme Lopes; Veiga Neto (2011, p. 123) apud Westenhofen (2016, p. 65) “a inclusão não é boa por si mesma”; quando baseada somente nos seus próprios objetivos, sem ações específicas e efetivas para sua construção.

O terceiro questionamento objetivou saber de que forma são trabalhados os comportamentos repetitivos de Marcelo.

Essa parte, é com a minha assistente, é ela quem trabalha diretamente com o aluno. Ela depois poderá falar mais sobre isso. Ela vai poder te dar mais detalhes (PROFESSORA TITULAR).

A professora assistente responde a pergunta afirmando:

É preciso ter muita paciência para lidar com os comportamentos e atos inesperados e involuntários do aluno. Principalmente, nos momentos em que o aluno dá demonstrações de interesse por alguma atividade, procuro incentivá-lo a novas aprendizagens. Procuro, ainda, conversar e explicar aos demais alunos da turma sobre esses comportamentos, para não prejudicar a integração do menino com seus colegas (PROFESSORA ASSISTENTE).

Na sequência, as perguntas buscavam informações a cerca das possibilidades de aprendizagem do estudante e as formas de avaliação destas aprendizagens. A professora titular expressou que é dada a oportunidade para o aluno se alfabetizar.

Já a professora assistente é mais incisiva na sua resposta, ao afirmar que:

Ele tem desenvolvido aprendizagens diversas. Desenvolveu a oralidade, onde fez grandes avanços. Começa a desenvolver a escrita, com rabiscos no papel. Pinta desenhos, mas ainda não sabe pintar dentro das linhas. Para atividades de pontilhado, precisa de ajuda (a professora pega na mão). Ressalta ainda a mestra, desenvolvimentos conquistados pelo aluno no que tange a capacidade de memorização (PROFESSORA ASSISTENTE).

Na fala de ambas às professoras, fica visível a preocupação central focada na alfabetização do aluno, ficando a socialização do mesmo, em segundo plano. Torna-se relevante, salientar que: Para Marcelo são oferecidas atividades que diferem das dos

colegas. Não lhe é oportunizado acesso aos conteúdos/atividades, nem mesmo de forma adaptada.

Neste caso, pode-se afirmar que, Marcelo está inserido em uma turma de ensino regular, em que somente se tem em vista sua alfabetização, opondo-se aos pressupostos de Hattge e Klaus (2014, p. 329), ao afirmarem que a “socialização estaria na base dos processos inclusivos vinculados a esse princípio [...] e que os processos inclusivos na escola não se justificam simplesmente em função da socialização dos sujeitos”. Ou seja, num processo de inclusão, a socialização e as aprendizagens devem ser trabalhadas concomitantemente.

Outro ponto relevante observado foi o contato reduzido da professora titular da turma com Marcelo. Aparentemente, o fato de ter, em sua sala, a presença da professora assistente e o trabalho por ela realizado com o menino. Por estar Marcelo constantemente e individualmente acompanhado, pela professora assistente, a impressão que se tem é a professora titular julga que sua atuação direta, junto à criança não é necessária.

Percebeu-se também, que esta presença constante da professora assistente, por vezes limita algumas aprendizagens do aluno, principalmente, quanto à aquisição da independência, tão necessária ao desenvolvimento do aluno. Marcelo não é estimulado a guardar a sua mochila, nem retirar os materiais da mesma, e posteriormente guardá-los. Tudo lhe é alcançado e feito pela professora assistente.

Neste contexto, baseado nas observações realizadas, nos dados coletados e nas entrevistas podemos afirmar que Marcelo não está incluído na referida turma e sim, inserido, isso porque ele não acompanha efetivamente, nem parcialmente, as atividades da turma. Faz atividades solicitadas pela professora assistente, e que diferem das atividades propostas aos demais alunos. Praticamente não interage com os colegas, constituindo-se, dessa forma, sua inclusão, algo que está muito longe daquilo que, Mittler (2003, p. 16) apud Cunha et al., (2012, p. 7) refere como uma inclusão ideal:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitar a

responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinar aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. (MITTLER, 2003. p. 16 apud Cunha, 2012, p.7).

A próxima pergunta teve como foco os procedimentos de avaliação das aprendizagens de Marcelo. Para a abordagem do tema, foi realizado o seguinte questionamento: De que forma é feita a avaliação dessas aprendizagens? A resposta da professora titular foi sucinta, segundo ela a avaliação do aluno é contínua, portanto em todos os momentos Marcelo é avaliado. Já a professora assistente enfatiza na sua resposta que os procedimentos adotados pela escola para a avaliação do aluno são:

Avalia-se o aluno em todos os momentos. Cada trabalho ou atividade que o aluno faz se avalia para ver o que ele desenvolveu ou não. A cada trimestre, reúnem-se a professora titular, a assistente, coordenação pedagógica, os professores da sala de recursos, de arte, música e educação física, e fazem uma mesa redonda, para avaliar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno em cada uma das áreas (PROFESSORA ASSISTENTE).

Nesse sentido, as afirmações das profissionais em questão, compartilham em parte, das ideias apregoadas por Rech (2015, p. 175) apud Westenhofen (2016, p. 55) ao afirmar que a avaliação pode e deve ser:

[...] Pensada, (re)pensada e, principalmente, problematizada a todo o momento. Não existe uma única forma de enxergarmos a inclusão; não nos serve mais tentar descobrir se ela é boa ou ruim. O que temos são diferentes práticas, muitos sujeitos envolvidos e, além disso, uma série de desafios a nos desafiar cotidianamente. (RECH, 2015, p. 175 apud WESTENHOFEN, 2016, p. 55).

Considerando as observações realizadas, é possível perceber que, no entendimento de ambas as profissionais de educação, a inclusão escolar é entendida como um processo em que é envolvido somente o aluno com deficiência.

Podendo-se considerá-la deficitária. Para que os processos de inclusão sejam garantidos é importante que os gestores escolares, proporcionem a formação continuada de professores, ou no mínimo estimulá-los a buscar tal formação.

No que concerne aos aspectos relativos a adaptações necessárias para o ingresso de alunos com deficiência, na escola e na sala de aula regular, verificou-se que tanto as adaptações tanto de currículos, objetivos, práticas pedagógicas e mesmo de espaços físicos, nesta situação de inclusão, também são deficitárias e até mesmo em alguns

aspectos, inexistentes. Conclui-se então, que, o modelo de inclusão proposto ao aluno corrobora com sua integração a turma, mas não com sua efetiva inclusão na educação escolar.

3 LEGISLAÇÃO

A inclusão escolar de pessoas com deficiência e, conseqüentemente sua inclusão social só foi possível a partir da criação e regulamentação de diversas Leis. Adiante, para que se possa entender como se desenrolou com o passar dos anos, essa problemática, no que tange as Leis da Educação Especial. Traço um percurso legal no que tange as Leis da Educação Especial.

A palavra inclusão surge no vocabulário do meio educacional e político, de maneira mais intensa, entre 1995 e 2002. Neste período, conforme Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 121) “essa palavra designa uma alternativa capaz de resolver vários problemas educacionais, principalmente os que envolviam a participação de pessoas com deficiência na escola”. Até o início dos anos 2000, a inclusão não era considerada uma prioridade nacional no Brasil, conseqüentemente, também não havia motivos para investimentos do poder público com relação a este público, considerado como sujeitos com deficiências e que eram colocados à margem da sociedade.

No período entre 1996 e 2006, considerado nacionalmente como a “Década da Educação,” com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBN) Lei 9394/96, estabelecendo a obrigatoriedade da matrícula das pessoas com deficiência como se convencionou chamá-los até então. Após conquistar seu direito de ser incluído na escola regular de ensino, surge no meio escolar e acadêmico, uma nova nomenclatura para esses sujeitos: “Portadores de Necessidades Educacionais Especiais”, e mais recentemente, a partir de 2013, por força de Lei (Lei 12.796/13) passou-se a nomeá-los como Pessoas com Deficiências, incluindo os “Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação.” (MEC, lei 12.796/2013).

É preciso considerar, no entanto, que a Lei 9394/1996 não foi pioneira na história da Educação Especial Nacional. Todavia, é considerado um marco inicial para mudanças estratégicas na organização da Educação Especial no sistema brasileiro regular de ensino. Anteriormente a ela, foram criadas e promulgadas outras leis, em tempos distintos e com denominações específicas.

A partir de 1961, a educação de pessoas com deficiência passa a ser fundamentada pelas disposições da LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (PORTARIA, 948/2007, p. 6-7).

O marco inicial para a estruturação da educação especial da época, nos anos 70/80, foi à criação pelo MEC (Ministério da Educação) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que sob o respaldo da integração, impulsionou ações voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda que moldadas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Mais tarde, foi promulgada a Lei nº. 5.692/71 que altera a LDBEN de 1961, determinando: “Neste pleito, incluiu estudantes com atraso considerável quanto à idade de matrícula e os superdotados.” (PORTARIA, 948/2007, p. 7).

Muitos pensam que inclusão social e escolar é só para crianças com deficiência. Mas, na verdade, inclusão é direito de todos, sem exceção. Em seu artigo 205, a Constituição Federal de 1988, estabelece: “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”.

E juntando-se a esse pressuposto, define em seu artigo 206, inciso I, da Constituição Federal de out./1988, como um dos seus objetivos fundamentais: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação”. (art. 3º inciso IV). Em seu artigo 208, garante-se como “dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino,” Portanto, a inclusão escolar e, conseqüentemente, social é direito de todo o cidadão, independente de cor, raça, crença, religião, idade, gênero, condição social, situação financeira.

A inclusão de pessoas com deficiência imposta às instituições de ensino ocorre por força de Lei, (Lei 9394/96) que em seu capítulo 04 dispõe sobre as regulamentações concernentes a Educação Especial, e em seu Artigo nº 58 regulamenta:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (MEC, Lei 9394/1996, texto digital).

Tendo sido aprovada e implantada esta Lei com a obrigatoriedade de educação para todos; as escolas, então, passam a receber em seus espaços alunos com deficiência. A inclusão não é algo fácil para os professores e gestores educacionais, visto que apresentam dificuldades de lidar com as diferenças, singularidades e peculiaridades. Essa dificuldade, muitas vezes, desencadeia no contexto escolar, problemas como dificuldades de relacionamento entre os alunos e dificuldades de aprendizagem, como é caso dos alunos Autistas e portadores de outros transtornos comportamentais e os alunos ditos normais.

Nesta década, entre 1990/2000, há uma crescente preocupação com formulação de políticas públicas para a educação inclusiva, tais como: a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, e a Declaração de Salamanca em 1994, documentos que a partir de então “passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva”. (Portaria 948/2007, p. 7).

De acordo com Sasaki (1997) apud Ferreira (2007), a inclusão pauta-se em princípios até então não considerados incomuns como:

Aceitação e celebração das diferenças individuais; através de cooperação-humanização solidária; Valorização de cada pessoa- direito de pertencer; Convivência dentro da diversidade humana representada por origem nacional, crença, religião, gênero, idade, raça e deficiência; Aprendizagem e cidadania com qualidade de vida. (SASSAKI, 1997, apud FERREIRA 2007, p. 555).

Como medida para impulsionar e normatizar os critérios anteriormente citados e pautados por Sasaki (1997), tendo em vista favorecer e facilitar a inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, tanto social como escolar, foi criada a lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a Lei da Acessibilidade como ficou conhecida. Essa lei em seu artigo 1º estabelece:

Art. 1º: Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. (MEC, Lei 10.098/12/2000).

Mais tarde, em 2002, visando incluir alunos surdos, fez-se necessário regulamentar as diretrizes para a inclusão deste público. Foi então criada, através do Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando à inclusão dos alunos surdos. Esta lei estabelece as seguintes normas para a inclusão escolar de educandos surdos:

Dispõe sobre a inclusão da linguagem dos sinais (Libras) como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. (PORTARIA, 948/2007, p. 10).

Nos anos seguintes, 2003 e 2004, visando preparar os espaços escolares, bem como professores, educadores e gestores em educação, o Ministério da Educação cria o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” promovendo um amplo processo de formação destes, nos municípios brasileiros. O objetivo deste programa era transformar os sistemas de ensino para garantir o acesso à educação para todos, organizar o atendimento educacional especializado e promover a acessibilidade. Nesta oportunidade é também implantado o Programa Brasil Acessível objetivando impulsionar a inclusão educacional e social, promover e “apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade”. (PORTARIA, 948/2007, p. 9-10).

Com o andamento do processo de inclusão no sistema regular de ensino, era preciso disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. Para reafirmar o direito e os benefícios de escolarização conjunta de alunos com e sem deficiência em turmas do ensino regular, em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento, “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns do Ensino Regular” com o objetivo de propagar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão e reafirmar o direito e os benefícios da educação inclusiva de alunos com e sem deficiência em turmas do ensino regular.

Em 2005, houve uma preocupação também com os alunos portadores de Altas Habilidades/Superdotação. Para o atendimento educacional especializado deste público estudantil, fez-se necessário a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal para a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Ainda naquele ano, são

espalhados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva na área das Altas Habilidades/Superdotação.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é criada pela Lei nº 12.764/2012. O Art. 1º desta Lei, também conhecida como Lei Berenice Piana estabelece que:

“Art. 1º § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.” (MEC Lei 12.764 /12 /2012).

Ou seja, ela inclui o Autismo na listagem das pessoas com necessidades especiais Além de consolidar um conjunto de direitos, esta lei em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

Assim, graças a Lei Berenice Piana, de 28 de dezembro de 2012, é que as demais Leis brasileiras que protegem as pessoas com deficiências incluem em seus artigos, também os autistas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa “Autismo e Educação: Possibilidades e Estratégias de Inclusão”, gradativamente, resultados foram sendo produzidos. A primeira constatação da investigação é de que a inclusão escolar, da forma como vem sendo implantada e realizada nas instituições de ensino, na atualidade, ainda está longe daquela que seria ideal. Pautada nos documentos legais, esta pesquisa deixou claro que os procedimentos utilizados para a inclusão escolar de Marcelo são focados na alfabetização, e não voltados à sua interação social.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, incluídos em turma do ensino regular, torna-se relevante lembrar que este deve ser condizente e adequado com o da turma de que faz parte. No entanto, com adaptações de currículos, objetivos e conteúdos, de acordo com as capacidades do aluno.

Ao finalizar esta pesquisa, cuja temática foi o estudo do Transtorno do Espectro Autista, suas principais características e causas potenciais, muitos conhecimentos e aprendizagens foram sendo agregados. Como causas potenciais, ficou evidente que não há causas potenciais específicas para o desenvolvimento do Autismo, e, sim vários são os fatores que podem contribuir para o desencadeamento do Transtorno. A única exceção, em que há concordância entre as várias áreas de pesquisa é a de que, uma mãe portadora do Transtorno do Espectro Autista, as chances de gestar um bebê, também portador do mesmo transtorno, hoje chegam a um percentual de 50% dos casos.

Outra unanimidade encontrada é quanto à qualidade das relações entre os pais e o bebê ainda na vida intrauterina, e principalmente, entre a mãe e filho, nos primeiros meses de vida deste. Pois, segundo estudo, é no contato direto com o corpo da mãe que a criança constrói a experiência da superfície do corpo, através dela são estruturadas e estimuladas suas primeiras experiências com o corpo da mãe, e dependendo de como ela se processa, pode ser essencial e eficaz para a formação das estruturas do inconsciente da criança. Se esta relação se estabelece de forma fria e distante, poderá contribuir para o agravamento do problema. Contemporaneamente, entre pesquisadores e especialistas nesta área há uma unanimidade de que estas relações, não mais são consideradas como causa do Autismo.

No entanto, verificou-se durante a pesquisa, que as teorias em relação ao aparecimento do TEA, são muitas. Cada uma das áreas de pesquisa em relação ao assunto tem conceitos distintos em relação à patologia, mas há uma concordância entre elas, de que o Autismo é um transtorno neuro biológico de origem genética poligênica, com participação de dois ou mais pares de genes, com predomínio da alteração do funcionamento do sistema nervoso central caracterizado por anormalidades no comportamento, envolvendo a interação social, a linguagem e a cognição.

No que tange a importância desta pesquisa para o campo educacional, as informações por ela produzidas, serão de grande valia para a prática pedagógica de professores e monitores que atuam na área da educação especial. De forma mais específica, para aqueles que atuam em sala de aula do ensino regular, com alunos autistas, público-alvo a ser atingido e a quem é dirigido, de modo especial, este trabalho. Pois, compreender e conhecer informações sobre as características da patologia, bem como de possíveis causas que podem ampliar as características da síndrome na criança.

Corroborará, também, para a promoção de práticas pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento sadio de interações sociais e das capacidades de aprendizagens destes alunos. Desta forma, concluo a escrita deste trabalho, pontuando algumas certezas como:

Para a construção de uma inclusão efetiva, não basta somente a garantia da Lei. Ela se tornou o norte para o início das mudanças necessárias a sua implantação. Mas, precisa ir além das leis e definições de espaços definidos, sejam eles, especial ou regular. Passa ainda, pela aceitação das diversidades e diferenças, como primeiro passo para a implantação de um processo verdadeiramente inclusivo. Necessita movimentar-se no sentido de um consenso e união entre pais, professores e gestores, pois, todos os alunos lá estão para serem educados e desenvolver aprendizagens, o que implica em que, ela deva ser de boa qualidade para todos. E, finalmente, que os professores, indiferente de sua área ou turmas de atuação, ainda precisam de formação específica sobre a educação especial, o processo de inclusão, sobre as necessidades educacionais especiais e sobre como acontece o desenvolvimento cognitivo, das pessoas com deficiência durante seu processo de aquisição de conhecimentos.

Certamente, um primeiro passo, de uma longa caminhada, nessa direção foi dado. Mas um árduo percurso de lutas para que todos possam conquistar as mesmas oportunidades e direitos, ainda precisa ser caminhada.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso: 20 de mar. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 948 de 2007**. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, dez/ 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso: 20 de abr. 2018.

BRASIL, Lei 12.794 de 04 de abril de 2013. **Lei Complementar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso: 20 de abr. 2018.

BRASIL, Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000. **Lei Ordinária: Lei da Acessibilidade**. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/leis-ordinarias/2000>>. Acesso: 03 de mai. 2018.

BRASIL, Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso: 11 de ago. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: MEC/SEESP, vol. 6, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais - Adaptações Curriculares de Grande Porte**, Brasília: MEC/SEESP, vol. 5, 2005.

BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de intervenção**. Autismo: Atuais Interpretações para Antigas Observações, Porto Alegre: Artmed, 2002.

BORALLI, Eliana Rodrigues. **Autismo: Trabalhando com a criança e com a família**. São Paulo, Edicon, 2008.

CAMARGO, Sígla P. H.; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, Inclusão Escolar e Autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, 2009, 21(Janeiro-Abril). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326582008>>. Acesso em 16 de abr. 2018.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth. O Boneco de Bola de Gude. Sobre a Imagem do Corpo na Clínica do Autismo. In: ROCHA, P. S. (Org.) **Autismos**. São Paulo: Escuta Recife, PE: Centro de Pesquisas em Psicanálise e Linguagem, 1997.

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto alegre, Artmed, 2011.

CUNHA, Nathália Moreira da, et al. **Estudo de Caso**: Inclusão de Aluna com Deficiência intelectual na Prática Cotidiana de uma Escola Regular. V CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2012. VIII Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) *Eixo Temático*: Pesquisa e Produção de Conhecimento Científico em Educação Especial *Categoria*: Pôster. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Nathalia.Ufscar.2012.pdf> Acesso em: 15 de ago. 2018.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **O enigma da inclusão**: das intenções às práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa, São Paulo. v.33, p.555, set./dez.2007.

FRIAS, Elzabel M. Alberton. MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão Escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do Ensino Regular. Paraná, PR, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf> . Acesso em 9 de ago. 2018.

HATTGE, Morgana Domênica, KLAUS, Viviane. A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos. **Revista Educação**. Especial | v. 27 | n. 49 | p. 327-340| maio/ago. 2014 Santa Maria. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641>>. Acesso em 23 de ago. 2018

LOPES, Maura C., MORGENSTERN, Juliane M. Inclusão como matriz de Experiência. Pro-Posições | v. 25, n. 2 (74) | p. 177-193| maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/10.pdf>>. Acesso em 09 de ago. 2018.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação**. Interação social no cotidiano escolar: Rio de Janeiro, Wak editora, 2009.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno pedagógico**. Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015.

ROCHA, Paulina S. (org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta; Recife, PE: Centro de Pesquisas em Psicanálise e Linguagem, 1997.

SILVA, Antonio R. Rodrigues da. O Mito Individual do Autista. In: ROCHA, P. S. (Org.) **Autismos**. São Paulo: Escuta; Recife, PE: Centro de Pesquisas em Psicanálise e Linguagem, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, 20: 121- 135, 2011.

WESTENHOFEN, Élin Regina. **O Cotidiano da Inclusão Escolar**: Significados, Discursos e Práticas Inclusivas no Município de Arroio do Meio – RS.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO COM O PROFESSOR DA TURMA

Nome: _____

Formação: _____

Tempo de atuação na área da Educação: _____

- 1) Você tem conhecimentos teóricos sobre o Autismo?
- 2) Como se deu a adaptação do seu aluno autista na classe regular de ensino?
- 3) De que forma tem trabalhado com as diversas estereotípias de comportamento apresentadas pelo seu aluno?

Quanto à aprendizagem do seu aluno:

- 4) Que aprendizagens tem desenvolvido seu aluno autista?
- 5) De que forma é feita a avaliação dessas aprendizagens?

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Isabel Cristina Fink. Peço que leia atentamente este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, a sua participação do projeto de pesquisa “Autismo e Educação: Possibilidades e Estratégias de Inclusão”. Este Projeto faz parte da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Pedagogia.

O documento contém todas as informações necessárias sobre a presente pesquisa. Sua colaboração neste estudo será de muita importância, mas, se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo.

Os objetivos desta pesquisa são: Conhecer o autismo, principais características, possíveis causas e formas de inclusão escolar. Pesquisar a origem do Autismo e suas causas potenciais; Identificar as principais características do Transtorno do Espectro Autista (Autismo); Apresentar práticas educativas de inclusão de aluno autista.

As informações para essa pesquisa serão coletadas através de observações, questionário específico para o professor(a) titular e professor(a) assistente (se houver) e gravação de áudio. As observações e as intervenções da pesquisadora ocorrerão no espaço da sala de aula. As informações e as observações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos, com sua autorização. Seu nome não será identificado.

O participante da pesquisa fica ciente:

- a) A metodologia se dará através de observações, e questionário específico para o professor (a) titular e para o professor(a) assistente, se houver. Sua identidade será preservada sendo que será identificada por uma letra ao se referir ao seu nome.
- b) O(A) participante ou voluntário(a) da pesquisa não é obrigado(a) a responder as perguntas para o instrumento de coleta de dados da pesquisa;
- c) O(A) participante ou voluntário(a) da pesquisa tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, sem penalização e sem prejuízo à sua saúde ou bem-estar físico;
- d) O(A) participante ou voluntário(a) não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária;
- e) Benefícios: O(A) participante da pesquisa contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao tema “Autismo”;
- f) Riscos: A participação na pesquisa não lhe trará riscos.
- g) Os dados obtidos durante a pesquisa serão mantidos em local seguro para uso acadêmico. Sua identidade não será divulgada, assegurando ao(a) participante ou voluntário(a) a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;
- i) Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, mantendo sigilo dos dados pessoais;
- j) Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos participantes da pesquisa e do(a) pesquisador(a). Também constarão em todas as páginas do TCLE as rubricas do(a) pesquisador(a) e do(a) participante da pesquisa;
- k) Caso o(a) participante da pesquisa desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com o(a) pesquisador(a) responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por mim e pelo pesquisador, sendo arquivado em local seguro e sigiloso. Este formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado.

Em caso de dúvidas, entrar em contato com Isabel Cristina Fink, pelo e-mail isabelfink@hotmail.com ou com minha orientadora Profa. Dra. Fabiane Olegário, fabiole@univates.br.com.br

Nome do(a) participante: _____

ASSINATURA: _____

DATA: ___ / ___ / ___

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO(A) PESQUISADOR(A)
RESPONSÁVEL:

Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O(A) participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o(a) participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa.

ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL

Lajeado, _____ de _____ de 2018.